

# Nuevas leyes, nuevos desafíos

## La educación sexual en clave territorial

---

 *Jésica Báez, Paula Fainsod*

### 1. Introducción

Desde la revolución que inaugura la píldora anticonceptiva hasta los cambios que la nueva trama legal propone a las formas de vivir las sexualidades parece construirse un escenario renovado bajo una clave más justa. Aun así, las persistencias de las violencias de género, las dificultades para materializar leyes que legalicen el aborto o cómo aún perduran condiciones de vida desiguales para los sujetos nos advierten sobre las trampas y complejidades que estamos atravesando en la cotidianidad del territorio.

En esta escena –contradictoria y paradójica– la puesta en marcha de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral propone en su letra una lectura novedosa: I. tematiza una dimensión de la vida, históricamente, reclusa al ámbito privado al espacio de la escuela, II. abarca al sistema educativo en sus diversos niveles y sectores (privado y público), III. traza un abordaje integral donde lo biológico se conjuga con lo ético, social y psicológico.

Las luchas feministas en los últimos años han enfatizado la necesidad de construir estrategias que avancen en la desprivatización de la sexualidad y, con ello, han puesto en debate temas que permanecían bajo el halo de la vida privada de las personas: el aborto, la educación sexual, la violencia de género, son algunos ejemplos. “Educación sexual para decidir, anticonceptivos para no abortar, aborto legal para no morir”<sup>1</sup>, por ejemplo, es una consigna que condensa –en parte– estas luchas disputando el campo con otros actores, tales como la Iglesia Católica, Organismos Internacionales o –llanamente– el discurso biomédico-moralista.

1. Lema utilizado en Argentina por la Campaña Nacional a favor de la Despenalización del Aborto.

En este artículo, nos proponemos, por un lado, brindar algunas pistas en torno a cómo se configura esta escena actual recuperando el contexto local en la trama latinoamericana y el lugar que ocupan allí las luchas feministas latinoamericanas. Por otra parte, avanzaremos en revisar los desafíos que este escenario propone para el trabajo territorial desarrollado desde un espacio particular de extensión universitaria. Para ello, describiremos y analizaremos parte de la experiencia desarrollada desde el Área de Educación, género y sexualidades del CIDAC. A lo largo del escrito compartiremos algunos aspectos conceptuales, perspectivas de abordaje crítico y modalidades de intervención, desde y en la Universidad, que confluyen en nuestro espacio a fin de repensar las transformaciones generadas en nuestras prácticas y los desafíos que se nos presentan en este escenario.

La escala de tiempo que abarcamos para situar nuestras reflexiones, es la última década, que culmina en el año 2015.

## 2. Sexualidades, educación y feminismos. ESI en el continente, ESI en nuestro territorio cotidiano

La inclusión de temáticas en torno a la sexualidad a las políticas educativas ha sido campo de debate abierto y explícito en los últimos tiempos en América Latina. En una mirada retrospectiva de la legislación producida en torno a las sexualidades, todo pareciera indicar que vivimos –en términos generales– un proceso de actualización en materia de derechos humanos vinculados a las temáticas de ciudadanía sexual en la región. No obstante, al afinar la mirada en los procesos singulares a nivel nacional rápidamente encontramos un continente donde se comparten heterogéneas (y desiguales) realidades.

La consigna feminista “lo personal es político” apuntó a interpelar el estatus privado de la sexualidad poniendo en tensión qué temas son los que se constituyen como tales y cuáles como asuntos públicos. Los sentidos de la publicidad y privacidad delimita el campo de deliberación y, con ello, organizan el listado de temas que son parte de la agenda política (Fraser, 2006). En esta dirección, el feminismo en América Latina, en tanto colectivo de pensamiento y práctica crítica, ha sido precursor de la deconstrucción y confrontación de las hegemonías patriarcales abriendo los interrogantes sobre lo instalado e imaginando caminos alternativos (Carosio, 2014). Monserrat Sagot señala diversos aportes del feminismo de la región que hoy nos permiten resituar su lugar en el campo de disputas. Entre los aportes destaca: I. la resistencia a la subordinación de la esfera privada a la pública, II. la inclusión de la diversidad y la articulación para pensar la política, III. resituar el poder en las interrelaciones sociales y en su carácter polimorfo, y IV. las prácticas democratizadoras que han sido características centrales en las organizaciones de mujeres (2014: 36-38).

En la actualidad, en su totalidad, Latinoamérica incluye en sus políticas públicas proyectos/acciones a favor de la educación sexual en las aulas. Sin embargo, lejos de prometer una única tendencia, este panorama es desigual en las acciones propuestas y en los modos de abordajes auspiciados. La inclusión de la sexualidad en las políticas educativas destinada en la región es parte de un proceso complejo de batallas, negociaciones y disputas en que el feminismo apuntó a la ampliación de los horizontes de justicia de género y resituar la ciudadanía de género como eje. Por otra parte, las advertencias también son puestas sobre el tapete: se progresa sobre políticas de reconocimiento que descuidan la necesaria redistribución, señala Nancy Fraser, o, incluso, “muchos de los logros del movimiento feminista fueron cooptados por la democracia liberal y acomodados a las necesidades del sistema capitalista con el fin de producir reformas, pero sin tocar el núcleo duro de la desigualdad” (Correa, 2014: 47). En este punto es fundamental revisar las formas de inclusión de la “perspectiva de género” en estas políticas públicas.

Al recorrer los países de la región encontramos marcos legales auspiciosos basados en leyes específicas,<sup>2</sup> así como también países que apuestan a programas federales<sup>3</sup> y unos pocos, a proyectos/acciones<sup>4</sup> de menor impacto (Báez, 2015). Por otra parte, si bien, se avanza sobre una necesidad de incluir los derechos y problematizar la construcción socio-histórica de las sexualidades, al revisar las propuestas regionales aún impera la “prevención clásica” como propósito central. Aun cuando las propuestas extienden conceptualmente la noción de sexualidad, en la justificación curricular se cristalizan los argumentos centrados en la necesidad de prevenir el embarazo “adolescente”/“precoz”/“no deseado” y las enfermedades de transmisión sexual –casi exclusivamente el HIV-Sida–. Esto mantiene, a su vez, coherencia con el despliegue en la selección de los contenidos escolares: haciéndose notorio la relevancia de estos contenidos sobre otros aspectos de la integralidad celebrada.

Un nuevo contenido que está ganando espacio en los distintos desarrollos curriculares es la violencia. Nombrada como “violencia de género”, “violencia sexual”, “violencia

2. Países que poseen leyes específicas: Ecuador: Ley 285 (1998) “Educación de la sexualidad y el amor”, Educación para la democracia y el buen vivir: a. Programa estratégico nacional intersectorial de Planificación en violencia de género, b. Hablo Serio y c. Programa Nacional de erradicación de la violencia. Colombia: Ley 115 (1994) y Ley 1620 (2013) Sistema Nacional de Convivencia escolar y formación para el ejercicio de los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención de mitigación de la violencia escolar. Programa de Educación para la sexualidad y la construcción de la ciudadanía. Argentina: Ley de Educación Sexual Integral 26.150 (2006) Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Uruguay: Resolución Nº 1 Acta Extra Nº 35. Programa de Educación Sexual (2006). Chile: Ley 20.418 (2010) Salud Sexual. Perú: Decreto Supremo 006 (2006) Creación de la Dirección de Tutoría y Orientación Educativa (órgano que regula la educación sexual en el sistema educativo). México: Ley General de Educación y Ley General de Salud. Venezuela: Ley Nacional de la Juventud (2002); Ley Orgánica de Educación (2009) puesta en marcha de Líneas estratégicas curriculares para la Educación de la sexualidad en el subsistema de Educación Básica (2010).
3. Brasil trabaja sobre el desarrollo de programas que interpeleen el contenido curricular y pone en marcha el Programa “Brasil sin homofobia”.
4. Paraguay: Plan Nacional de Salud Sexual y Reproductiva 2014-2017.

intra/extra familiar” o “violencia doméstica” este tema está siendo incorporando dentro de las distintas propuestas. En muchos de los casos, esta mención se hace bajo el esquema de los efectos negativos a prevenir de la sexualidad. La violencia, el embarazo o las enfermedades son colocados simbólicamente bajo el status de una concepción de salud despolitizada. Finalmente, un grupo de propuestas emergentes avanza sobre la problematización del género, las diversidades y los derechos humanos. Aunque también resulte llamativo, por un lado, la fuerte apuesta a la “comunicación asertiva” como nueva modalidad de autogobierno de la conducta sin problematizar las relaciones de poder en las relaciones sociales y, por otra parte, la multiplicidad de sentidos que adquiere la expresión “perspectiva/enfoque de género” (Báez, 2015).

Esta rápida panorámica, nos ubica en un escenario local en la que se advierten diferencias pero también nos alerta sobre tensiones que transita la región. La ley de Educación Sexual Integral en Argentina se apoya en un importante plafón de antecedentes normativos internacionales y nacionales. La incorporación de los Tratados Internacionales a la Constitución Nacional a partir de la reforma de 1994 provee de instrumentos altamente valiosos y significativos en este terreno. La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW, en inglés), la CDNN, las Conferencias de El Cairo y Beijing, la Convención de Belem do Pará brindan un marco normativo sustantivo en la configuración de espacios tendientes al respeto de los derechos de las mujeres, de los derechos sexuales y reproductivos y del derecho a vivir una vida sin violencias.

La sanción de la Ley de Educación Sexual Integral (en adelante, LESI) no se puede interpretar sin considerar la trama legal anterior y posterior. Es decir, su texto adquiere sentidos singulares en relación a sus antecedentes pero, también, en el marco de las nuevas regulaciones de la vida. Al observar el panorama de leyes vinculadas a las sexualidades sancionadas en Argentina durante la última década (2002-2012) se presenta un territorio vasto y multiforme que se orienta tanto en la redistribución como el reconocimiento: Ley de Salud Sexual y Procreación Responsable (2002), Ley de Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes (2006), Ley Derechos de Padres e Hijos durante el proceso de nacimiento (2007), Ley de Prevención y Sanción de la Trata de Personas y Asistencia a sus Víctimas (2008), Ley Protección Integral para Prevenir, Sancionar y Erradicar la Violencia contra las Mujeres (2009), Ley de Matrimonio Igualitario (2010) y Ley de Identidad de Género (2012).

A casi diez años de la sanción de la Ley de ESI surgen algunas posibles observaciones que resultan centrales en relación al trabajo que desarrollamos desde el Área. Por un lado, la Ley se potencia con la sanción de otros instrumentos legislativos que refuerzan, a la vez, que amplían el discurso inicial. La ESI es “distinta” con la sanción de las leyes Matrimonio Igualitario, Identidad de Género, Violencia contra las mujeres, Feminicidio Trata de personas. Junto con estos marcos normativos, la Ley de Educación Sexual Integral (LESI) y la creación del Programa Nacional de ESI, consolidan la entrada de temáticas que hace tiempo estaban pugnando por ser oídas en las escuelas. Temáticas que lejos de “ser cosas de mujeres”, de referir solo a quienes atraviesan situaciones particulares comienzan a ser mencionadas como temas de todos, todas y “todxs”.

Al mismo tiempo, en este contexto, se encuentran las resistencias que exponen por un lado las insistencias más o menos metamorfoseadas de la derecha frente a ciertos núcleos de discusión como así también los obstáculos que encuentran los grupos contra-hegemónicos no sólo para la instalación de ciertas temáticas sino para generar producciones epistemológicas y políticas que logren oponerse a la normatividad que –siguiendo los análisis de Butler (2006)– deshace el género en tanto socava la posibilidad de habitar ciertas vidas.

En este marco de conquistas, tensiones y resistencias, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (en adelante, CABA) se desarrollan desde diferentes espacios institucionales la defensa de la LESI que, lejos de constituirse en política pública en esta jurisdicción, queda ligada a las voluntades y compromisos institucionales o de algunos, algunas, “algunxs” docentes que corren los límites de lo posible en una ciudad que se direcciona en sentido contrario a las políticas asumidas y promovidas desde la instancia nacional. En este escenario, y desde la historia de nuestro equipo en el cual confluyen docencia, investigación y extensión universitaria, se nos presentan interrogantes tales como: ¿Cómo oponerse a la embestida hegemónica sin abrazar la normatividad del género y de las sexualidades en un contexto en el cual se presentan una serie de logros democratizantes significativos?, ¿cuáles son las posibilidades de generar –desde los espacios académicos y políticos– una mirada que ponga en tensión la normatividad y produzca categorías potentes para desafiarla?, ¿cómo aportar a la producción de prácticas institucionales-escolares tendientes a una mayor justicia e igualdad?

### 3. Sexualidades, adolescencias e instituciones escolares: desafíos epistemológicos y pedagógicos que potencien el encuentro

Contra las argumentaciones que insisten en cuestionar la legitimidad de la incorporación sistemática de cuestiones de sexualidad en las escuelas resulta necesario explicitar que la escuela desde que es escuela, en todos sus rincones, ha participado en la producción de los cuerpos sexuales. De este modo lo expresa el título de una publicación reciente: *Toda educación es sexual* (Morgade, 2011). De formas más o menos sutiles, en lo dicho y en lo silenciado, las instituciones escolares imponen un modelo respecto de la sexualidad que se presenta como universal, estable y natural. Esto se traduce en prácticas que definen los comportamientos socialmente legítimos y que también delimitan lo anormal, lo desviado.

“Valorar la racionalidad por sobre la emotividad”, “sugerir hablar de esas cosas en casa”, “pedirle a una niña que se comporte como una señorita” son algunas de las expresiones que evidencian la *pedagogía de la sexualidad* (Lopes Louro, 1999) invisibilizada por quienes postulan a las escuelas como espacios neutros en términos de género y sexualidades. En tal sentido, Foucault (1977) señala la potencia política del discurso de la sexualidad como tabú, como represión. Esta perspectiva consolidó la despolitización de las instituciones en este terreno; lo cual les confirió mayor eficiencia. Por un lado, el discurso de la represión invisibiliza el carácter productivo de las instituciones en la construcción de los cuerpos sexuales; por otro lado, refuerza sentidos que anudan la sexualidad a lo íntimo-doméstico. Quizá, esta última constituya una de las argumentaciones que se expone enfáticamente en las voces que se alzan contra la educación sexual.

El movimiento de mujeres, en lo que se dio en llamar la Segunda Ola, alertó respecto del lugar de las instituciones en la socialización diferencial y desigual de varones y mujeres. Aportes posteriores denunciaron los procesos de consolidación de la hegemonía masculina, burguesa, blanca y europea. También los movimientos socio-sexuales (mal llamados de minorías sexuales) dan cuenta de la presencia del discurso escolar hegemónico que insiste y reitera la heteronormatividad.

Epstein y Johnson (2000) exponen una paradoja en relación a las sexualidades en las instituciones educativas. Según los autores, al tiempo que las escuelas hacen todo lo posible por orientar a la sexualidad en el sentido hegemónico, prohíben sus manifestaciones. Sin embargo, las múltiples experiencias sexuales horadan los muros que presentan una sólida frontera entre la vida escolar y las vidas de los sujetos. Las violencias, los abusos; los embarazos, las maternidades, las paternidades de las y los estudiantes;

las identidades sexuales plurales; las diversas configuraciones familiares dicen presente en las escuelas. Estas experiencias no exponen necesariamente nuevas situaciones, más bien, hablan de silenciamientos, secretos y clandestinidades que, en ocasiones, comienzan a emerger en las escenas escolares. Quizá, lo novedoso de estas situaciones sea la demanda de nuevas categorías desde donde pensar las experiencias y las instituciones. Tal como advierte Fernández (2009) “se hace necesario desdisciplinar disciplinas de modo tal de crear condiciones de posibilidad que permitan pensar más allá de las capturas identitarias que las territorializaciones profesionales han producido”.

En la cotidianidad, para los y las estudiantes, la inclusión de la Educación Sexual Integral (en adelante, ESI) ha habilitado diversos itinerarios de aprendizajes. Lejos de tratarse de experiencias generalizables, algunas investigaciones han dado cuenta de pequeños intersticios desde donde situar estas primeras escenas escolares.

En un estudio sobre las experiencias escolares de alumnas embarazadas y alumnas madres que viven en contextos de marginalización urbana (Fainsod, 2011) se expone el impacto subjetivo y material que produce la incorporación de este marco normativo que –junto con otros– se hacen presentes en las escuelas secundarias de diferentes modos. En aquellas instituciones que abren las puertas a las diversas experiencias y hacen efectivas estas leyes, se destaca el valor insoslayable que adquieren las estrategias pedagógicas-institucionales, los recursos materiales, la potencia de espacios grupales generados desde estas escuelas. Según las entrevistadas, todo ese entramado posibilita la producción de nuevos sentidos respecto de lo escolar, donde los estudios –en ocasiones– vuelven a ser parte de un proyecto.

En el trabajo realizado por Báez (2014) en la Ciudad de Buenos Aires en escuelas secundarias, se avanza sobre la hipótesis de cómo la inclusión de estos temas en el aula sobrepasa el mero aprendizaje del listado de derechos que ampara a los y las jóvenes para convertirse, en ocasiones, en instancias de reconocimiento de sí mismos como sujetos de derecho. Reconocerse a sí mismos como sujetos de derechos sexuales y reproductivos, para los y las estudiantes, se encuentra en relación con las posibilidades, no solo de *conocer las leyes* bajo las cuales tienen amparo legal, sino, más bien, de *sentir*. No se trata, entonces, solamente de la puesta en juego de un currículum que haga lista exhaustiva de estos derechos, sino, más bien, del reconocimiento de situaciones donde cuerpo y deseo se ponen sobre la luz. No ser atendida en “la salita”, la angustia frente a tener que comprar “la pastilla del día después”, acompañar a una amiga a abortar, son referencias que los y las estudiantes realizan. A veces, sentidas como “derecho no cumplido” y, otra veces, como “vulneración personal”. Las estudiantes mujeres, en su mayoría, dan cuenta de las múltiples dimensiones que, encarnadas en sus cuerpos, narran lo que ya analíticamente muchas otras estudiosas han indagado. Diversas investigaciones dan cuenta de la exclusión de las mujeres como ciudadanas plenas y, con ello, también cercenadas en su *ciudadanía sexual*.

La educación sexual, de esta manera, es un dispositivo que puede potenciar una concepción sentida del derecho donde los cuerpos concretos desafían al sujeto abstracto del derecho (Ciriza, 2008). De manera tal que, la incorporación progresiva de la ESI parece habilitar a que los y las estudiantes se sientan *afectados*. El afecto, en este sentido, es central para comprender la posibilidad de *aprenderse una, uno o unx como ciudadano sexual, ciudadana sexual o ciudadanx sexual*. La construcción de un espacio escolar “sensible”, donde docente y estudiantes se encuentran con “las entrañas conmovidas” (Levinás, 1993) resulta condición de una enseñanza que, en pocas oportunidades, es explícita. La triada docente, estudiante y contenido, desde esta óptica, podría definirse por la “proximidad” y “la responsabilidad por el otro”: “La proximidad del otro es presentada (...) como el hecho del que el otro no es próximo a mí simplemente en el espacio, o allegado como un pariente, sino que se aproxima esencialmente a mí en tanto yo me siento –en tanto yo soy– responsable de él” (entrevista a Levinás en López Gil, 2000).



¿Cómo estas leyes *aproximan* a estudiantes y docentes? La trama legal que organiza un discurso de un sujeto con derechos es, también, una excusa para producir la *proximidad* donde el *régimen de lo sensible* adquiere importancia. La *ciudadanía sexual*, en esta dirección, no es solo el cúmulo de leyes y derechos que bregan por ello sino, principalmente, la afectación de vínculos que habiliten un marco de percepción de uno y de los otros, donde, además, los despojamientos de las determinaciones reales sean constitutivos. Es decir, en las palabras de Ciriza (2007) donde se haga lugar a la especificidad de cada uno-una rompiendo con el imaginario de un individuo abstracto que se encarna veladamente en su condición de individuo propietario y sujeto dueño de su propia voluntad.

Resituar estas discusiones en la escuela, y atendiendo a una ley que específicamente regula sobre ella —como la Ley de Educación Sexual Integral—, implica visibilizar “una dimensión sutil que excede en mucho las transformaciones curriculares y los contenidos: las prácticas de las y los docentes, los modelos que ellos y ellas encarnan, las expectativas tácitas, las significaciones inconscientes” (Ciriza, 2008:106), asimismo, tal vez, lo más complejo es reconocer que el sujeto pedagógico de la escuela es, también, un sujeto corporal marcado por la sexualidad.

A partir de allí, se abre todo un campo posible de trabajo junto con las instituciones para hacer efectiva la ley, para potenciar desde estas instancias la ciudadanía sexual. El espacio que proponemos desde el Área del CIDAC va en este camino, se propone generar instancias de construcción colectiva de saberes que potencie y haga efectiva la educación sexual en las escuelas secundarias de la CABA. Este proceso conllevó repensarnos. A medida que el trabajo desde el área se despliega surgen nuevos interrogantes que dan cuenta de escenarios que se transforman y que remiten también al vínculo que se va construyendo con las instituciones que en la historia compartida propone nuevas preguntas y desafíos. ¿Cómo se fueron transformando y reinventando las prácticas desde este espacio? ¿Cuáles son algunos de los nuevos sentidos e interrogantes contruidos a lo largo de la experiencia que está siendo? ¿Qué nuevos desafíos se presentan desde este espacio pensado desde el feminismo y desde el comprometido con la consolidación de la Universidad Pública emancipadora?

#### 4. Universidad, feminismo y educación sexual: búsquedas y reinenciones en las aproximaciones a lo territorial

En un trabajo anterior (De la Extensión a la integración Universidad-Sociedad en el CIDAC, *Espacios de Crítica y Producción*, n° 47, 2011, FFyL-UBA) desarrollamos, brevemente, la historia de nuestro equipo de trabajo y cómo la misma se entrelaza con uno de los debates más importantes dentro del feminismo ligado a la relaciones entre las mujeres del movimiento social de mujeres (es decir, el brazo militante) y las mujeres de la academia (el brazo intelectual del feminismo). A casi cinco años de escribir ese artículo, y a algunos más de haber iniciado nuestro trabajo en el CIDAC, podemos decir que, lejos de resolverse, la pregunta por esta relación vuelve una y otra vez a replantear nuestro trabajo territorial.

El vínculo entre estas dos dimensiones cada vez menos se presenta como una situación a resolver sino, más bien, como una tensión a mantener. Cercanas a los aportes de la perspectiva decolonial que abonan a las miradas en torno al vínculo Universidad-Sociedad y, especialmente, al feminismo decolonial; nuestro espacio de trabajo se construye en la búsqueda en lo que De Sousa Santos (2005) da en llamar “conocimiento pluriuniversitario”, caracterizado o movilizado por el encuentro y el diálogo entre distintos tipos de saberes que se potencian desde la construcción colectiva.

Esta búsqueda nos ha llevado a diferentes preguntas sobre nosotras mismas, sobre las formas de construcción de encuentros horizontales en donde todos y todas quienes participen allí nos reconozcamos como sujetos históricos-sociales-sexuales con intereses y necesidades que requieren reconocerse y dialogarse a fin de desafiar las lógicas hegemónicas desde las cuales se hace presente la educación sexual en las instituciones.

En este camino, asumimos una crítica a la colonialidad del poder visibilizando, por un lado, los rasgos eurocéntricos –blancos, burgueses, masculinos, heterosexuales– de la producción de conocimientos y de las categorías teórico-políticas que, habitualmente, usamos (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007) y las voces y experiencias invisibilizadas. En este punto, en el camino por visualizar las diferentes voces que se hacen presentes en los escenarios en los que trabajamos, resulta central el aporte del concepto de interseccionalidad propuesto por la feminista decolonial María Lugones (2008) que tensiona las omisiones que se hacen presentes, recurrentemente, aún en los análisis que se reconocen críticos, mismo desde el feminismo. La interseccionalidad revela lo que no se ve cuando categorías como género, clase, raza, orientación sexual se conceptualizan como separadas unas de otra.

Lugones señala:

Kimberlé Crenshaw y otras mujeres de color feministas hemos argumentado que las categorías han sido entendidas como homogéneas y que seleccionan al dominante, en el grupo, como su norma; por lo tanto, “mujer” selecciona como norma a las hembras burguesas blancas heterosexuales, “hombre” selecciona a machos burgueses blancos heterosexuales, “negro” selecciona a machos heterosexuales negros y, así, sucesivamente. (...) En la intersección entre “mujer” y “negro” hay una ausencia donde debería estar la mujer negra precisamente porque ni “mujer” ni “negro” la incluyen. La intersección nos muestra un vacío. Por eso, una vez que la interseccionalidad nos muestra lo que se pierde, nos queda por delante la tarea de reconceptualizar la lógica de la intersección para, de ese modo, evitar la separabilidad de las categorías. (2008, 83)

El concepto de interseccionalidad resulta ineludible al momento de pensar las experiencias sociales, escolares y sexuales de quienes nos encontramos allí, construyendo nuevos saberes que desafíen las formas hegemónicas-colonizadas desde las cuales, insistentemente, se producen espacios de trabajo en torno a la educación sexual.

¿Cómo generar preguntas/interrogaciones por las experiencias sexuales y el lugar de las instituciones escolares sin aludir a una mirada que insista en aquellos lugares que una vez más consolidan los desencuentros?, ¿cómo pensar los desafíos urgentes que para el campo educativo y las universidades representa potenciar los espacios de encuentro y de diálogo entre diferentes, sin aludir a los síntomas de un proyecto/una propuesta que expulsa, excluye ciertas voces?

Por un lado, esto requiere, abrir la mirada en torno a las experiencias, pensarlas contextualmente, desde sus espacios y condiciones de producción. Tal como plantean Llomovatte, Juarros y Kantarovich (2014), sostenemos una mirada sobre la universidad como un amplio y extendido territorio en el cual se articulan los saberes con las demandas sociales en tanto condición fundamental para el desarrollo de las políticas de conocimiento. En este punto, el feminismo y las producciones desde los estudios de género resultan referencias ineludibles para la construcción de nuestro espacio, de nuestra forma de asumir el trabajo territorial.

En la búsqueda por generar un espacio en este sentido, la “pedagogía feminista” genera un aporte sustancial en la consolidación de una metodología que propiciara relaciones

más igualitarias en términos de género al tiempo que produzca condiciones más justas de producción de saberes. Esta se preocupó, sobre todo, “en desarrollar formas de enseñanza que reflejasen los valores feministas: el dominio sobre los múltiples formas de conocimiento, incluyendo la experiencia como fuente válida, el ejercicio de la propia voz, la discusión de la autoridad y las fuentes de autorización, la centralidad de la posición antes que la esencialización de las relaciones de poder; en suma, un contrapunto con las prácticas pedagógicas tradicionales, que eran consideradas como expresión de valores masculinos y patriarcales” (Morgade, 2011: 35).

Esto requiere pensar en y desde nuestros lugares, en y desde la universidad junto con, en una búsqueda constante por subvertir el relato que nos condena a ser deudoras permanentes de un espacio de construcción colectiva de saberes que, reconociéndonos como diferentes, nos habilita a, desde allí, poder generar un encuentro más franco, más cercano a las experiencias de todos y de todas a fin de consolidar estrategias que potencien la transformación de las instituciones.

En este proceso, posicionadas desde la epistemología feminista, retomamos los axiomas propuestos por Elizabeth Anderson (2010): Se conoce desde un cuerpo; la primera persona (el conocimiento de sí) es una fuente válida en la construcción de conocimiento científico; las personas se representan el mundo a partir de la mediación de las emociones y los sentimientos y, por lo tanto, también conocen desde esa integralidad; la relación entre sujetos incide en el conocimiento que llega a construirse; las diferentes habilidades lingüísticas, las diferentes creencias y los diferentes estilos de conocimiento inciden en las formas de interpretación (citado en Morgade, 2013: 5).

Así, el trabajo desde el Área fue pasando por diferentes momentos, ligados a las demandas de las instituciones que nos encontramos en el espacio compartido. Esto implicó encontrarnos, re-encontrarnos y desafiarnos... en tanto cada uno de los encuentros conllevaba la necesidad de repensarnos, repensar las instituciones que participamos allí y desafiarnos hacia nuevos horizontes potenciadores de los objetivos que nos movilizaban. En lo que refiere al trabajo desde el Área, podemos, entonces, visualizar tres etapas de trabajo que dan cuenta de una historia, de transformaciones y nuevos desafíos que solo pueden comprenderse en el marco de los encuentros y saberes generados que conllevan diferentes necesidades y expectativas.

Podemos, así, identificar un proceso en tres tiempos. Un primer momento caracterizado más por el conocimiento entre las instituciones participantes: universidad y escuelas secundarias. La demanda de las escuelas giraba alrededor de generar espacios de trabajo con los/las/xs alumnos/as/xs para acercar algunas discusiones/reflexiones/construcción de nuevos saberes en torno a las sexualidades. Así, en esta primera etapa, se desarrollaron talleres destinados a la población estudiantil y coordinados por nuestro equipo. El resultado de los espacios fue fructífero, valorado por los/las/xs alumnos/as/xs y las instituciones. En el marco de los talleres se produjeron materiales a partir de los cuales quienes pasaron por ellos comunicaron y socializaron con otros/otras/otrxs de sus escuelas lo producido.

Una segunda etapa, se inaugura también, junto con un movimiento en nuestra Área, el encuentro y el trabajo con el equipo de Educación y Diversidad Socio-Cultural del CIDAC junto con quienes formamos el centro de Documentación Barrial Mariposas Mirabal. La formación del Centro de Documentación y los vínculos construidos junto con las escuelas conllevó, también, un giro en la forma de trabajo. Se trató de propiciar espacios institucionales tendientes a la efectivización de la educación sexual en las escuelas. Así, junto con directivos, docentes, equipos de las escuelas se consolidó el armado de dispositivos institucionales, esta estrategia fue posible, en parte, por el trabajo de la primera etapa. Con cada una de las escuelas se produjo un dispositivo particular ligado a sus posibilidades, necesidades y expectativas. De esta manera, en algunos casos, el mismo tomó la forma de



formación de formadores: se trabajó junto con los docentes en la construcción de estrategias (talleres/proyectos/clases) a desarrollar con alumnos/as/xs; en otra escuela se acompañó el armado de un espacio institucional que enlazaba acciones destinadas a docentes, alumnos/as/xs, familias; en otras, el dispositivo consistió en buscar estrategias de inclusión curricular de los contenidos de la ESI. El viraje territorial de las acciones desde los/las/lxs adolescentes y jóvenes como destinatarios hacia las instituciones multiplicó los resultados, no solo en términos de la llegada a más actores/as/xs, sino términos de impacto institucional, en tanto esos dispositivos generaron nuevas formas de vinculación entre la universidad y las escuelas en las cuales se ganó en autonomía a la vez que modificó los modos de construcción de saberes en torno al campo en cuestión.

La tercera etapa, vinculada con las anteriores, también se liga a procesos de transformación del Área ligados a nuestro anclaje institucional en el CIDAC, a los vínculos con las instituciones escolares, las modificaciones de demandas, expectativas y necesidades que adquieren nuevos sentidos también en el escenario social y político actual. En esta tercera etapa, que es la que está transcurriendo, se trata de potenciar nuestra participación territorial manteniendo, por un lado, el vínculo con las escuelas, caminando juntas en la consolidación de estrategias institucionales; pero, a la vez, transformando nuestro modo de consolidar espacios tendientes a la efectivización de la LESI y la ciudadanía sexual; así, en este momento, se trabaja en el armado de un observatorio en Educación Sexual que tiene como espacio territorial la CABA y como objetivo constituirse desde la Universidad junto con otros actores en un espacio de monitoreo de las políticas públicas en ESI en la ciudad.

## 5. A modo de continuidad: preguntas que marcan nuevos desafíos

El escenario histórico-social actual en torno a la educación sexual en las escuelas secundarias nos demanda seguir pensando y desafiando el vínculo universidad-sociedad en la búsqueda por la producción de espacios de efectivización de los derechos sexuales y reproductivos y la ciudadanía sexual.

Hemos señalado las resistencias que se presentan a la ESI al tiempo que se advierte la proliferación de subjetividades en las escuelas secundarias y en las formas de visibilizar y conceptualizar a esas diferencias que habilitan una ampliación de la ciudadanía escolar. Sin embargo, los límites aún son poderosos y se metamorfosean de modos sutiles y renovados.

En este trabajo aspiramos a delinear algunas de las transformaciones del contexto actual y de los desafíos que este implica para nuestro espacio de trabajo desde el Área Educación, género y sexualidades. Se trata de generar estrategias que desafíen los límites que la racionalidad patriarcal y heteronormativa –capitalista y etnocéntrica, podríamos agregar– coloca en la actualidad a la educación sexual orientada por la Ley Nacional 26.150 de Educación Sexual Integral.

El proceso que venimos desarrollando, nos interpela, interpela a nuestros modos de trabajo, a las formas que toma lo territorial, nos compromete a una revisión epistemológica continua en torno al vínculo universidad-sociedad, a los desencuentros y encuentros. Por supuesto, que en este camino se han construido puntos significativos que potenciaron vínculos y diálogos que consolidaron un espacio de interconocimiento. A su vez, es ese mismo recorrido, es esa misma experiencia, la que nos enfrenta de modo renovada a nuevos desafíos que resultan necesarios seguir enfrentando para la efectivización de la ESI y la potenciación de la ciudadanía sexual. En esa línea es que lo territorial se redefine, también los modos de construcción colectiva de saberes que nos demandan, como invita Britzman (1999), a *arriesgar lo obvio* y empujar las fronteras de lo posible.

## Bibliografía

- » Anderson, E. (2010). “Feminist Epistemology and Philosophy of Science”. En Edward N. Z. (ed.) *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Standford, Edward N. Zalta.
- » Báez, J. (2013). “‘Yo soy’, posibilidad de enunciación de las sexualidades en la escuela”. En *Polifonías*, nº 2, abril. Luján, Universidad Nacional de Luján.
- » \_\_\_\_\_. (2015). *Políticas educativas, jóvenes y sexualidades en América Latina y el Caribe. Las luchas feministas en la construcción de la agenda pública sobre educación sexual*. CLACSO.
- » Bartra, E. (comp.) (1998). *Debates en torno a una metodología feminista*. Xochimilco, Universidad Autónoma Metropolitana.
- » Butler, J. (2006). *Deshacer el género*. Buenos Aires, Paidós.
- » \_\_\_\_\_. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Buenos Aires, Paidós.
- » Britzman, D. (1999). “Curiosidade, sexualidade e currículo”. En Lopes Louro, G. *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autentica.
- » Carosio, A. (comp.) (2014). *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Caracas, CLACSO.
- » Castro-Gómez, S., Grosfoguel, R. (2007). “Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico”. En Castro-Gómez, S., Grosfogel, R. (ed.) *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá, Iesco-Pensar-Siglo del Hombre.
- » Ciriza, A. (2007). “¿En qué sentido se dice ciudadanía de mujeres? Sobre las paradojas de la abstracción del cuerpo real y el derecho a decidir”. En Hoyos Vásquez, G. *Filosofía y teorías políticas entre la crítica y la utopía*. Buenos Aires, CLACSO.
- » \_\_\_\_\_. (2008). “Querellas fundacionales en torno de la educación y la ciudadanía de mujeres. Consideraciones sobre el caso argentino”. En *Praxis educativa*, vol. XII. Buenos Aires.
- » Correa, E. (2014). “Sociedad patriarcal, las luchas por la equidad de género”. En Carosio, A. (comp.) *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Caracas, CLACSO.
- » De Sousa Santos, B. (2005). *La universidad en el Siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. México D. F., Universidad Nacional Autónoma de México.
- » Díaz Villa, G. (2012). “Una pedagogía para la ESI (Educación Sexual Integral, Ley 26.150/06)”. En *Cuadernos de Educación*, año X, nº 10. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- » Epstein, D., Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid, Morata.
- » Fainsod, P. (2011). “Las tramas institucionales y sociales en las experiencias maternas. Reflexiones sobre maternidades adolescentes en contextos de marginalización urbana”. En Felitti, K. (coord.) *Madre no hay una sola*. Buenos Aires, CICCUS.
- » Fernández, A. M. (2009). *Las diferencias desigualadas: multiplicidades, invenciones políticas y transdisciplina*. Bogotá, Nómadas. Disponible en internet: <<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105112060003>>. ISSN: 0121-7550>.
- » Foucault, M. (1977). *Historia de la sexualidad*. Barcelona, Siglo XXI.

- » Fraser, N. (1997). *Justicia Interrupta. Reflexiones críticas desde la posición "postsocialista"*. Bogotá, Siglo de Hombres.
- » Lopes Louro, G. (1999). "Pedagogías de la sexualidad". En Lopes Louro, G. (comp.) *O corpo educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte, Autentica.
- » Lugones, M. (2008). "Colonialidad y género. Hacia un feminismo descolonial". En Mignolo, W. *Género y descolonialidad*. Buenos Aires, Del signo.
- » Llomovatte, S., Juarros, F., Kantarovich, G. (2014). "Pensando en una universidad descolonizada y nuevamente latinoamericana". En Llomovatte, S., Juarros, F., Kantarovich, G. (comps.) *Reflexiones prospectivas sobre la universidad pública* (en prensa). Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.
- » Morgade, G. (comp.) (2011). *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, Crujía.
- » \_\_\_\_\_. (2013). "Notas epistemológicas desde una investigación feminista sobre educación sexual". *Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade*, vol. 22. nº 40. Salvador, FAEEBA.
- » Sagot, M. (2014). "La democracia en su laberinto: el neoliberalismo y los límites de la acción política feminista en Centroamérica". En Carosio, A. (comp.) *Feminismos para un cambio civilizatorio*. Caracas, CLACSO.

